

O LUGAR DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Carlinda Leite

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
carlinda@fpce.up.pt

Preciosa Fernandes

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
preciosa@fpce.up.pt

Ana Mouraz

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
anamouraz@fpce.up.pt

Resumo

O discurso académico produzido nos últimos anos, e que pretende orientar a formação de professores, tem apontado no sentido de que esta recorra a procedimentos de reflexão sobre a ação educacional. Neste sentido, expressões como “formação reflexiva de professores”, “professor reflexivo”, “reflexão na ação e sobre a ação” circulam com frequência no vocabulário dos professores. A par disto, tem sido reclamada a necessidade de se clarificar o sentido atribuído a estas expressões e questionada a relação entre o discurso teórico e a sua real implementação. Tendo por referência este questionamento, o texto, depois de afirmar a importância do recurso à reflexão na formação de professores e no seu desenvolvimento profissional, dá conta de um estudo empírico realizado com o objetivo de dar a conhecer a importância que lhe atribuem formadores de professores. Os dados recolhidos permitem concluir que existe a intenção de promover a formação reflexiva de professores e que ela é considerada um meio para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação de professores; reflexão; reflexividade; desenvolvimento profissional

THE PLACE OF REFLECTION IN TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN BASIC AND SECONDARY TEACHERS IN PORTUGAL

Carlinda Leite

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
carlinda@fpce.up.pt

Preciosa Fernandes

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
preciosa@fpce.up.pt

Ana Mouraz

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
anamouraz@fpce.up.pt

Abstract

The academic discourse from the past years, guiding teachers training, has pointed towards the resource to reflection processes concerning educational actions. Therefore, expressions such as “teachers reflexive training”, “reflective teacher”, “reflection in and about action” inhabit teachers’ vocabulary. At the same time it has been stated the need to clarify the meaning attributed to those expressions and the relationship between the theoretical discourse and its implementation has been questioned. Based on this, and after stating the importance of resorting to reflection in teachers training and professional development, this paper presents an empirical study developed in order to enlighten the importance that teachers’ trainers give to it. The collected data enabled to conclude that there is a clear intention to promote teachers reflexive training and that it is seen as a mean for professional development.

Keywords: teachers training, reflection, reflectiveness, professional development

A IMPORTÂNCIA DO RECURSO À REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O reconhecimento de que existe uma forte relação entre o modo como são formados os professores e os aspetos a privilegiar na organização e no desenvolvimento do currículo tem justificado propostas de rutura com modelos assentes na mera aquisição de conhecimentos ou no treino de técnicas de ensino uniformizantes. Este correspondeu ao modelo de formação criticado por apoiar uma educação escolar reprodutora das desigualdades sociais e que submete todos os alunos, qualquer que seja o seu tipo de inteligência ou a sua experiência social, ao mesmo ritmo e estilo de ensino-aprendizagem. Em substituição deste modelo tem sido proposta uma formação que predisponha para a mudança e onde os conhecimentos no domínio das Ciências da Educação e de questões socioculturais gerais constituam a base para que os professores se questionem sobre as ações educacionais e curriculares e, nesta atitude reflexiva, vão definindo formas mais adequadas de exercício profissional.

Sobre esta orientação da formação, quer a inicial, quer a continuada, têm tido grande impacto as teses de autores como Zeichner (1993, 2000, 2005, 2010), Schön (1983, 1987), Marcelo e Esteban (1998), que apontam no sentido de uma formação reflexiva de professores. Em sentido idêntico, Nóvoa (1991, 1992, 2009) refere a importância de uma formação construída dentro da profissão e onde seja refletido o exercício profissional docente. Sobre este aspeto, no final dos anos 80 (séc. XX), Giroux (1986, p. 88) afirmava que “a teoria e a prática do currículo terão que integrar na sua problemática uma noção e crítica que seja capaz de questionar as pressuposições normativas subjacentes à sua lógica e discurso”, Ou seja, apontava igualmente para a necessidade de uma reflexão sustentada na ação educacional. No entanto, para a organização deste processo reflexivo não podem ser ignorados os alertas de Zeichner (1993, 2000, 2005) quando refere o perigo de reflexões dos professores centradas nas suas próprias práticas e que não têm em conta os aspetos sociais que influenciam o trabalho que se desenvolve na sala de aula. Afirma este autor: “esta tendenciosa inclinação individualista torna menos provável que os professores sejam capazes de enfrentar e transformar estes aspetos estruturais do seu trabalho que obstaculizam o cumprimento da sua missão educativa” (ZEICHNER, 1993, p. 47).

Como em outro lugar afirmámos (LEITE, 2002), cada vez mais é necessário aos professores não apenas um acumular de experiência prática mas igualmente o desenvolvimento de atitudes que procurem explicações para essa prática e a disponibilidade mental, quer para se questionarem a si próprios e às estruturas onde se situam, quer para triangularem os seus pontos de vista com os de outros agentes educativos. É nesta linha que os professores poderão, por um lado, desenvolver uma mentalidade curricular (entendida como consciência do sistema em que estão inseridos e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar) e, por outro, assumirem um papel de configuradores do currículo, ou seja, serem seus coautores e não apenas meros recetores (LEITE, 2002; ROLDÃO, 2003; FERNANDES, 2011).

Refira-se também que é neste entendimento que se pode compreender os professores como “intelectuais transformativos” (GIROUX, 1990), isto é, como profissionais que exercem uma atividade que implica uma forma de pensamento com repercussões ao nível de mudanças sociais. Sobre este aspeto, há que recordar também Freire (1972, 1974) quando se refere à importância dos professores na formação de estudantes críticos e ativos no exercício da cidadania. No entanto, para que os professores se comprometam com esta mudança, é necessário, por um lado, desenvolver uma perspetiva teórica que redefina a natureza da crise educativa e gere novas práticas de trabalho e de formação de professores e, por outro lado, que articule os aspetos político e pedagógico de forma a tornar o ensino mais político e a política mais pedagógica, tal como sustenta Giroux (1990).

Clarificando o entendimento desta ideia, este mesmo autor exemplifica como formas de tornar o político mais pedagógico: “servir-se de formas de pedagogia que tratem os estudantes como sujeitos críticos, tornar problemático o conhecimento, recorrer ao diálogo crítico e afirmativo, e apoiar a luta por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (GIROUX, 1990, p. 178). E essa ação implica, ainda segundo Giroux (1990, p. 178), desenvolver “uma linguagem própria atenta aos problemas experimentados na vida diária”, que leve a encarar o estudante no seu contexto cultural, étnico, de classe social, histórico e sexual. Em síntese, é necessário que os professores sejam críticos reflexivos mas que se apoiem em práticas que estimulem também nos alunos estas atitudes.

Transportando estas ideias para o assunto em análise neste artigo, poder-se-á questionar, tal como o faz Esteves (2010, p. 50), “o que é que distingue quem é crítico e reflexivo de quem simplesmente pensa”. Continuando com esta autora, podemos acrescentar que o pensamento crítico e reflexivo se manifesta pela “capacidade de questionamento da realidade exterior mas também da realidade interior ao sujeito”, isto é, “de crítica da sua própria forma de pensar” (ESTEVES, 2010, p. 51). É no quadro destas ideias que Giroux (1990) se posiciona frontalmente contra as ideologias tecnocráticas e instrumentais de formação e de exercício profissional docente que, por um lado, reduzem o ensino aos aspetos normativos e técnicos, separando as atividades de concepção e planificação curricular dos processos da sua aplicação e execução e, por outro lado, percecionam os alunos como recetores passivos e acríticos dos saberes instrumentais que lhes são fornecidos.

É também no seguimento desta posição que Zeichner (1993) propõe uma formação de professores que desenvolva capacidades de reflexão crítica sobre as práticas quotidianas e que desocultem as ideologias dominantes no currículo escolar e na organização social. Mais tarde (ZEICHNER, 2000), em entrevista em que aponta críticas aos modos como o conceito de reflexão é muitas vezes usado, e em artigos mais recentemente publicados (ZEICHNER, 2005, 2010), o autor afirma a necessidade não apenas de saber se os professores são reflexivos mas como estão refletindo e sobre o quê estão refletindo. É partindo dos conceitos de Dewey de “ação reflexiva” e “ação rotineira” (isto é, e respetivamente, a ação que parte da consideração ativa do conhecimento, à luz dos fundamentos em que se apoia e das consequências que gera, e a ação orientada pelos hábitos, tradições e circunstâncias) que Zeichner constrói o conceito de professor “prático reflexivo”/“profissional reflexivo”.

Clarificando estes conceitos, poder-se-á dizer que um “profissional reflexivo” ou um “prático reflexivo” é aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos conhecimentos relacionados com as situações em análise, desenvolve uma prática apoiada numa estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento auto-formativo e estruturador da ação. Schön (1983, 1987), partindo também destas ideias, e considerando que um profissional reflexivo mantém um diálogo de reflexão, não apenas antes e depois da ação, mas igualmente durante as próprias atividades, recorreu à expressão “reflexão na ação”, sustentando que é este procedimento de obtenção de

conhecimento que permite aos professores compreenderem as situações e enquadrar e resolver os problemas. É na sequência desta perspetiva que Zeichner (1993) defende uma formação de professores que ultrapasse o enfoque na investigação para se centrar na prática reflexiva, apontando quatro aspetos de crítica à forma que tem caracterizado a inclusão dos conceitos de *reflexão* e de *prático reflexivo* na formação inicial de professores, e que são:

a insistência em ajudar os alunos-mestres a confrontarem-se melhor com as práticas reflexivas sugeridas por pesquisas conduzidas por outros e uma negligência das teorias e conhecimentos incorporados nas suas próprias práticas, e nas dos outros professores; uma forma de pensar que limita as reflexões dos alunos-mestres a questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna da sala de aula e negligencia as questões curriculares; a facilitação da reflexão dos alunos-mestres sobre o seu próprio método de ensino, ao mesmo tempo que ignoram o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar; a insistência em ajudar os professores a refletirem individualmente. (ZEICHNER, 1993, p. 59)

Em síntese, apontando o discurso académico relativo à formação de professores na direção do recurso à reflexão (ALARCÃO, 2002), interroga-se como está ela presente no quotidiano escolar e que lugar lhe é atribuído no desenvolvimento profissional. É no quadro desta interrogação que na última parte deste texto damos conta de opiniões de professores que exercem a função de formadores de professores.

TRABALHO DOS PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: QUE LUGAR PARA A REFLEXÃO?

Os discursos sobre o trabalho dos professores têm vindo a acentuar tendências concetuais que se relacionam com mudanças ocorridas nas políticas educacionais, em geral, e nas políticas de formação de professores, em particular, assim como nos discursos académicos. A década de noventa do século XX foi marcada por uma orientação que realçou o papel dos professores como decisores curriculares e pelo recurso a processos de trabalho cooperativo entre professores (LEITE, 2000; LEITE, FERNANDES, 2012). A intenção era romper com uma racionalidade tecnicista até então dominante e realçar uma perspetiva profissional pautada por princípios de colaboração, partilha e reflexão coletiva, capaz de gerar novos saberes profissionais (NÓVOA, 1991), perspectiva que tem predominado até aos dias de hoje. É no quadro destas ideias que a formação de professores tem sido vista como um meio de estimular a

emergência dessa “cultura profissional” colaborativa e de coresponsabilização (LEITE, FERNANDES, 2002) e de “uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 65) que tem como realidade o “professor colectivo” (NÓVOA, 2009, p. 213) e que é orientada por princípios de partilha. É de realçar ainda que esta visão tem subjacente, por um lado, a ideia de que a formação contribui para o desenvolvimento profissional docente e, por outro, de que ela se desenvolve em tempos formais institucionalizados.

Sobre este aspeto, são vários os estudos que apontam para a intensificação do trabalho dos professores (HARGREAVES, 1998; MARCELO, ESTEBARANZ, 1998; FULLAN, HARGREAVES, 2000; TARDIF, LESSARD, 2005) e que chamam a atenção para a inexistência de tempos, intencionalmente pensados e agendados, para uma reflexividade conjunta sobre o trabalho que desenvolvem. Concordando, como já antes se referiu, sobre a necessidade de se repensar os sentidos atribuídos aos adjetivos *reflexivo* e *crítico* (ESTEVES, 2010), sustentamos, no entanto, que a competência de pensar criticamente, e, portanto, de refletir, se potencia pela via do confronto de ideias e das possibilidades de partilha. O ato de partilha comporta em si um sentido de reflexão “sobre o que faço” que exige, sempre, um trabalho de auto-organização e de tradução para “os outros”. Estamos, neste raciocínio, a considerar que a partilha e o trabalho conjunto constituirão o alicerce para a reflexão e que esta, por sua vez, constituirá a base para o desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO, 2009).

Todavia, não basta ter esta crença, nem tão pouco basta que umas quantas escolas e professores se organizem no sentido de, por exemplo, libertarem um dia para atividades que permitam um trabalho de maior reflexão entre os professores dos departamentos e a colaboração em projetos comuns. É preciso que este tempo seja reconhecido como útil pela tutela da administração educacional e que possam ser concedidas possibilidades de autonomia às escolas para instituírem esses tempos “não letivos” em prol de um trabalho de reflexão conjunta entre docentes. Esta é a ideia que queríamos veicular quando antes, neste texto, argumentámos que a formação constitui uma via para o desenvolvimento profissional e defendemos a importância de aquela se realizar em tempos formalmente institucionalizados, integrando também nestes os tempos de formação continuada acreditada pelo CCFCP (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), isto é, a formação oficialmente reconhecida pelo órgão que em Portugal tem essa responsabilidade

Sabemos, no entanto, que a dispensabilidade de tempo, por parte da administração educacional, para a reflexão conjunta dos professores não é hoje uma prioridade política. Por isso, também os professores, cada vez mais desacreditam nessa possibilidade, tendencialmente têm recuado para processos de trabalho individualistas, como bem demonstra o estudo realizado por Correia e Matos (2001). Esta atitude pode ser interpretada como uma atitude de defesa face a políticas que simultaneamente preconizam o princípio de uma *educação para todos* e o princípio da *excelência acadêmica* (MAGALHÃES, STOER, 2002), situando os professores num terreno de grandes incertezas pedagógico-curriculares, a que se associa também uma prática de prestação de contas (*accountability*) a que têm estado sujeitos nestes últimos anos.

Não será pois por acaso que a resposta a questões pedagógico-curriculares é muitas vezes alcançada nos “corredores da informalidade” e da convivialidade: na hora do café, na sala dos professores, nas viagens que partilham, etc. Com efeito, na transição do século XX para o século XXI, a natureza dos desafios e responsabilidades profissionais com que os professores se confrontaram no exercício da docência alterou-se. Como em outro lugar sustentámos (LEITE, FERNANDES, 2010), os professores têm vindo a ser chamados a desenvolver tarefas para as quais não estavam habituados e sem que tenham sido alteradas as suas condições de trabalho. Queremos com esta afirmação significar que o desenvolvimento profissional docente não pode ser visto de forma isolada das condições em que os professores trabalham e das novas exigências profissionais para que têm sido chamados e das alterações decorrentes do Novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho), nomeadamente ao nível do alargamento de permanência dos professores nas escolas.

As condições de trabalho e as novas exigências e desafios profissionais têm desviado os professores de espaços temporais para a reflexão ainda que, sobretudo na última década, eles passem muito tempo juntos, mas em tarefas de carácter burocrático e normativo (LEITE, FERNANDES, 2002). Ainda assim, acreditamos ser possível a institucionalização de espaços coletivos de trabalho cuja agenda seja determinada pelos professores. A experiência que temos tido com algumas escolas tem evidenciado que os espaços de partilha de experiências entre professores constituem uma forma de alcançar maiores níveis de reflexão sobre a ação educacional (SCHÖN, 1983, 1987)

contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional (DAY, 2001) e para mudanças no interior da própria escola.

É, aliás, aqui que se situam os processos de trabalho apoiados numa racionalidade comunicacional. Isto é, uma racionalidade que “reabilita as experiências dos sujeitos” (CORREIA, 1997, p. 37) e as assume como base para a reflexão sobre o trabalho docente e para o desenvolvimento profissional. Em nossa opinião é este o sentido comunicacional que poderá, por um lado, produzir disposições nos professores para a autoformação e conduzir à consciencialização e ao reconhecimento dos seus saberes e, por outro, promover a (re)construção de novos saberes, a partir da partilha de ideias e de experiências entre pares. Dito de outro modo, será neste duplo sentido (auto e hétero-reflexão) que se poderão, quer alicerçar processos de autorreflexão crítica, fundados no pressuposto de que “formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio (...) assumido e realizado graças à mobilização dos mais diversos meios e recursos” (FERRY, 1987, p. 29), quer esboçar apoios para a configuração de culturas profissionais colaborativas (HARGREAVES, 1996). Estamos, em síntese, e como demos já conta, a apoiar a ideia de que os processos de diálogo e de partilha entre professores constituem um meio para o desenvolvimento profissional no qual a dimensão reflexiva sobre a ação docente assume centralidade.

É tendo por referência estas ideias que recolhemos e analisámos discursos de formadores de professores de que damos conta nos pontos seguintes deste artigo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como atrás enunciámos, o estudo que aqui se apresenta tem como objetivo apreciar a importância atribuída à reflexão na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, recolhemos discursos de formadores, quer da formação inicial, quer da formação continuada. A recolha desses discursos pretendeu operacionalizar este objetivo através dos três seguintes objetivos específicos:

- 1 – identificar as circunstâncias em que a reflexão ocorre e se é pertinente no discurso dos formadores;
- 2 – caracterizar as condições em que a reflexão constitui uma proposta pedagógica para capacitar os futuros ou atuais professores

3 – fazer uma apreciação global das dificuldades e da eficácia percebida das estratégias de promoção da reflexão junto dos formandos.

Os dados recolhidos, sendo distanciados no tempo, no modo da recolha e no tipo de formadores respondentes, não têm qualquer intenção de estabelecer comparações. Guiou-nos, apenas, o desejo que subjaz ao objetivo atrás enunciado e que se prende com o desejo de conhecer o lugar que a reflexão ocupa na formação de professores, e isto a partir do ponto de vista de formadores de professores. Estes formadores são: uns titulares de cargos e responsáveis por cursos de formação inicial de futuros professores; outros formadores da formação continuada de professores.

Os dados recolhidos reportam-se, assim, a um conjunto de 6 entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2010/2011 a titulares de cargos e responsáveis por cursos de formação inicial de futuros professores, pertencentes a uma mesma Instituição de ensino superior. Essas entrevistas foram realizadas com o objetivo de caracterizar o clima de formação na instituição pelo que o foco do presente estudo constitui um recorte da informação nelas veiculada. Por seu lado, os dados relativos aos formadores da formação continuada de professores dizem respeito à análise das respostas dadas a uma pergunta aberta constante de um questionário mais amplo sobre a opinião destes formadores acerca da formação realizada desde a sua implementação legal em Portugal, em 1996 e que pretendeu avaliar o impacto dessa formação. O número destas últimas respostas corresponde a 115 formadores, oriundos de todas as zonas de Portugal, a quem foi explicitamente solicitado que selecionasse uma ação que tivesse dinamizado e que, em sua opinião, tivesse contribuído decisivamente para o desenvolvimento profissional dos professores que a frequentaram. Neste caso, os dados foram recolhidos no ano de 2009.

A análise de conteúdo (L' ÉCUYER, 1990) dos discursos produzidos nas entrevistas e das respostas abertas do questionário atrás referidos foi realizada separadamente, mas obedeceu à mesma estrutura de referência, e decorre dos três objetivos específicos que orientaram o estudo. Partiu-se da identificação das circunstâncias em que se usou o termo reflexão e outros termos dele decorrentes, tais como “reflexivos” ou “refletir”, ou de todas as unidades de discurso (frases que expressam uma ideia) em que o sentido equivalesse ou implicasse um procedimento

reflexivo. No entanto, dada a proveniência, natureza e quantidade diversa das fontes, os resultados, embora sigam a mesma estrutura organizativa, apresentam-se ocasionalmente de modo diferenciado, recorrendo-se a tabelas e contabilização de ocorrência de referências, quando o número de respondentes o justifica, isto é, nos dados oriundos dos formadores da formação continuada.

UMA ANÁLISE SOBRE O LUGAR DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O resultado do tratamento dos dados recolhidos é aqui apresentado distinguindo os que decorrem de respostas de formadores da formação continuada dos que pertencem a formadores da formação inicial. Este procedimento justifica-se por, como já atrás referimos, estes dados terem tido focos e terem sido obtidos por procedimentos distintos.

O DISCURSO DOS FORMADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

No discurso destes formadores a reflexão ocorre e é pertinente a propósito da identificação e caracterização da ação de formação que consideram ter sido relevante, e cuja descrição havia sido pedida. É também importante como elemento descritor do impacto que a realização da ação teve no desenvolvimento profissional. No total, contabilizámos 65 discursos, entre os 115 tratados, onde o termo *reflexão* e seus associados aparecem (17+18+30) (tabela 1)

dimensão	Ação relevante		Impacto no formador
categoria	Concepção da ação	Mais valias	
Subcategoria	assente na reflexividade	permite/obriga a reflexão	Aumentou a reflexão teórica
1: assente na reflexividade	17	3	0
2: reflexão	3	21 fontes, 24 referências	0
3: Aumentou a reflexão teórica	0	0	30 fontes; 33 referências

Tabela 1 – Referências relacionadas com a reflexão

A *concepção das ações*, caracterizadas como relevantes pelos formadores, assenta no pressuposto da *reflexividade*, de acordo com 17 dos respondentes. Quer isto dizer que a tendência na organização das ações, para estes formadores, é, por um lado, fazer emergir o sentido da ação a partir da reflexão sobre os quotidianos dos professores, num procedimento indutivo, como se constata na referência:

Compreendi que vale a pena pegar nos quotidianos e trabalhá-los de modo a desocultar as teorias que subjazem às práticas, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas.

Por outro lado, no quadro de objetivos pensados para a ação que se considerou ser vicariante, importava também promover a competência da reflexão entre os destinatários dela. Esta intenção parece espelhar-se na ideia:

Fazer uma apreciação global das dificuldades e da eficácia percebida das estratégias de promoção da reflexão junto dos formandos.

Dito de outro modo, tratou-se de promover a reflexão entre os participantes da formação e tal desígnio foi entendido como uma mais-valia daquela para 21 dos formadores respondentes (24 referências contabilizadas).

Um terceiro grupo de referências contabilizadas diz respeito ao impacto que a reflexão teve no desempenho e no desenvolvimento do perfil profissional do formador. Como se constata na tabela 1, foram contabilizadas 33 referências (relativas a 30 respondentes) que enfatizam esse efeito e de que é exemplo o seguinte depoimento:

Teve bastante impacto, pois a partilha de experiências e o facto de alguns formandos aplicarem as técnicas trabalhadas na formação nas suas aulas permite-me reformular os procedimentos e melhorar sob o ponto de vista científico e pedagógico quer o conteúdo e estrutura da ação como a minha própria prática docente.

Analisando agora a *importância da reflexão* como a subcategoria das mais-valias obtidas pela ação descrita, constata-se que a alteração de rotinas pedagógicas, a aplicabilidade na prática letiva, o aumento da motivação profissional, a motivação para a formação, mas sobretudo o domínio de uma visão mais alargada, constituem os aspetos que se correlacionam com as práticas reflexivas, no discurso dos formadores (tabela 2).

	assente na reflexividade	reflexão
1 : alterar rotinas pedagógicas	0	1
2 : aplicabilidade na prática letiva	0	1
3 : aumento da motivação profissional	0	1
4 : conhecimentos acrescidos à formação de base	0	0
5 : domínio de uma visão curricular mais alargada	1	2
6 : melhoria das relações interpessoais	0	0
7 : melhoria dos resultados escolares	0	0
8 : motivação para a formação	0	1
9 : mudanças na escola	0	0
10 : qualidade dos materiais produzidos	0	0
11 : satisfação dos formandos	0	0
12 : utilização eficaz de novas técnicas	0	0

Tabela 2 – Referências relativas à importância da reflexão

O alargamento dos horizontes curriculares em que os professores se movem e definem as suas práticas pedagógicas foi o fator mais referido mas é igualmente consistente com o que é frequentemente associado às práticas reflexivas, a saber o reenquadramento conceptual a partir de outros eixos referenciais, sejam eles o maior domínio das teorias educativas atuais (1), a experiência pedagógica e respetivos artefactos (2), a observação do exemplo de outros profissionais (3), ou a experiência de aprender na primeira pessoa (4). As associações a estes quatro eixos são evidenciadas pelas seguintes afirmações:

(1) Potenciou também a reconstrução de teorias e práticas profissionais à luz de paradigmas atuais e relevantes, instigando nos professores um maior posicionamento crítico face à sua atuação.

(2) Seguiu-se uma análise em documentos reais (dossiês de Prática pedagógica e Power points sobre conteúdos para sua comparação e reflexão na sua adequação ao ensino

(3) Orientei várias aulas na presença dos formandos. Esta é uma estratégia fulcral para a mudança e crescimento profissional. Os formandos precisam de orientações didáticas práticas e precisam de ver. Por outro lado, essas ações contribuíram muito, pela vertente reflexiva, para o trabalho colaborativo nos anos seguintes.

(4) Os docentes desenvolveram práticas supervisoras em contexto real nas escolas e transportavam as reflexões para o grupo.

(5) No fundo, senti que os tinha colocado na situação que queria: saberem que, parecendo-nos fácil qualquer trabalho, ele pode ser difícil para outros. A nossa função, enquanto professores, é fazer com que os alunos ultrapassem essas dificuldades. Consegui um dos objetivos que queria!

Em suma, as formas de promover a formação de professores reflexivos foi um desígnio procurado de várias maneiras pelos formadores respondentes.

Analisando os *efeitos da reflexão no desenvolvimento profissional* do formador, constata-se que dos 30 discursos contabilizados nessa categoria, 23 associaram o aumento da reflexão teórica produzida pela ação à sua melhoria como formadores (16), e à produção de melhores dispositivos estruturantes da formação (7) (tabela 3).

	Foi estímulo à melhoria como formador	Permitiu melhores dispositivos de formação
1 : Aumentou a reflexão teórica	16	7

Tabela 3 – Referências a efeitos da reflexão no desenvolvimento profissional do formador

As tendências dos discursos dos respondentes, relativamente à melhoria do seu desempenho como formadores, orientam-se na procura de maior proximidade e de maior conhecimento das realidades e dos contextos de ação dos formandos com quem trabalham, e na melhoria ou aumento de frequência das práticas de reflexão próprias. A este propósito, é afirmado:

Essas formações proporcionaram-me um aprofundamento das realidades de várias escolas, que pelas diferenças me levaram a ter que adequar certos conteúdos e atividades às reais necessidades dos formandos.

A primeira por permitir que eu também modificasse as minhas práticas que se tornaram mais reflexivas

Correlativamente, estas tendências também esclarecem o sentido da mudança dos dispositivos de formação que os formadores dizem ter encetado ou ser necessário. Uma formação vicariante terá de ser reflexiva na sua génese, pois terá de refletir os contextos de que se parte e as circunstâncias de quem neles está, e terá de materializar-se na investigação. Finalmente, terá de ser consequências, isto é, produzir reflexão sobre as práticas projetadas, tal como é enunciado no discurso (2):

(1) A formação que construí procurei sempre dar respostas a dificuldades identificadas pelos meus formandos pelo que não tenho outro tipo de experiência. Nunca construí um projeto de formação para de seguida procurar interessados! É esta dinâmica que me realiza enquanto formadora exigindo um trabalho de investigação e formação contínua procurando compreender os contextos para lhes poder adequar as respostas. É esta a razão pela qual me considero seletiva face aos desafios que me são lançados enquanto formadora

(2) A discussão que se gerou, quer durante a concepção das atividades, quer após a sua implementação foi bastante enriquecedora, pois permitiu analisar, sob diferentes perspetivas, as consequências da nossa prática.

O DISCURSO DOS FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES (FORMAÇÃO INICIAL)

As circunstâncias em que a reflexão ocorre e é pertinente no discurso dos formadores deste grupo de sujeitos, por nós entrevistados, está diretamente relacionada com o cargo que ocupam e que determina também o tema e respetivo contexto ou horizonte de sentido em que a reflexão acontece (tabela 4).

Cargos dos entrevistados formadores	Número de referências	Tema	Contexto
Presidente e vice-presidente	1	Perfil de professor a formar	Política da formação
Presidente do científico	1	Modelo de formação	Política da formação
Presidente do conselho pedagógico	1	Formação para a cidadania que a Escola promove	Política Institucional
Coordenadora do mestrado	4	Coordenação dos elementos integrantes na formação	Prática da formação
Supervisora do 1º ciclo	7	Exigência de competências de reflexão	
		Coordenação dos elementos integrantes na formação	Prática da formação
		Exigências do modelo de formação	Relação com as escolas
		Exigência de competências de reflexão dos estudantes	
		Efeitos da reflexão nos formadores	
Diretora da licenciatura em educação	7	Exigência de competências de reflexão dos estudantes	Prática da formação
		Modelo de formação	Didática da formação
		Efeitos da reflexão nos formadores	

Tabela 4 – Referências onde ocorre a reflexão

Especificamente, o Presidente e o Vice-presidente da instituição de ensino superior onde ocorre a formação referem a importância da reflexão a propósito do modelo formativo e da intenção que subjaz ao perfil de professor a formar. De acordo com estas opiniões, o modelo de formação substitui a ideia de professor como um mero técnico pela de sujeito reflexivo, na linha das concepções que caracterizamos na primeira parte deste texto. Esta situação, e como também atrás mencionámos, exige alterações no modo de funcionamento organizacional das instituições.

A Presidente do Conselho Científico da mesma instituição enquadrrou de modo semelhante o recurso à reflexão a que o órgão a que preside recorre, enquanto a Presidente do Conselho Pedagógico, sobre o mesmo aspeto, apontou o procedimento de reflexão interna a este órgão, enquanto propósito para desenvolver nos estudantes (futuros professores), vivências democráticas e de uma formação para o exercício da cidadania. Referia-se esta entrevistada, especificamente, a um texto que resultou da reflexão interna dos membros que compõem aquele órgão a propósito da praxe académica.

Do assunto descrito é possível concluir que os diversos órgãos institucionais parecem usar a reflexão como forma de garantirem a partilha de opiniões e a sustentabilidade das suas decisões.

Usos semelhantes foram encontrados nos discursos das outras três pessoas entrevistadas, isto é de professores que estão envolvidos na formação de futuros professores, a propósito dos mesmos assuntos. As exigências do modelo de formação, nestes três casos em contextos práticos da sua operacionalização, constituíram o tópico principal que torna a reflexão pertinente no seio dos órgãos e das ações que estas três pessoas coordenam.

A Coordenadora do mestrado considerou existir uma reflexão própria, partilhada com outros intervenientes daquele curso, e que serve o propósito da coordenação que realiza e que se operacionaliza na articulação entre as áreas de formação e os diversos professores que nele participam. Considera ainda que a integração curricular precisa de ser acompanhada durante todo o percurso dos estudantes na instituição, ideia que vai de encontro ao que atrás afirmámos, quando sustentámos a importância da institucionalização deste tipo de procedimentos. As opiniões transcritas relevam esta posição:

la fazer uma reunião com todos os professores para quê? Para fazer uma reflexão sobre o 1º semestre, uma coisa, e depois lançar o 2º, e já com os professores do 2º. E especificamente para tratar desta unidade curricular (de integração). Que eu estava a ver, que estava realmente a desmoronar-se (Coordenadora do mestrado)

E nós, os outros, nas áreas ditas mais científicas, e tal, como história, geografia, português, matemática e ciências – estamos mais concentrados no 2º ciclo, mas devemos também ir vendo o 1º ciclo, com dúvidas, com coisas para nós refletirmos todos assim em conjunto. Temos a comissão científica para que varra estas áreas todas. (...) é importante nós termos ideias muito claras sobre as coisas, debatemos, debatemos, debatemos, depois há ali uma resultante, e é essa resultante que vamos cumprir. Com uma ou outra variante, mas com conhecimento de missão científica. Senão, se cada um faz aquilo que quer e lhe apetece.

A Supervisora do 1º ciclo considerou que a reflexão que existe entre os membros da equipa de supervisão acontece por via do que deve ser o modelo de práticas no terreno, em contextos formais e informais de escolaridade e no que os estudantes vão lá fazer.

São ainda os discursos dessas três pessoas, por estarem mais perto da prática pedagógica e dos estudantes, que analisamos no âmbito do segundo objetivo que é o de *caracterizar as condições em que a reflexão constitui uma proposta pedagógica para capacitar os estudantes*, futuros professores.

Como referiu a Supervisora do 1º ciclo (1), os alunos têm de fazer uma reflexão individual sobre a sua prática em contexto, logo têm que ter competências reflexivas. Considerando também que as realidades das escolas são diferentes, os alunos precisam dessa competência, sobretudo por causa da diversidade dos contextos em que trabalham e da necessidade de ajustarem as suas práticas a esses contextos. Por isso, segundo esta entrevistada, é importante ter em conta como é que o modelo de formação potencia essas competências e qual é o papel dos formadores neste aspeto.

Um bom professor é cientificamente apetrechado, (...), e um professor que acompanhe os alunos. Acompanhe no sentido de... de questionar, de os provocar, de os acompanhar, de exigir, etc. Exigência!

Como ao longo deste texto sustentámos, as competências de promoção da reflexão têm de ser exigidas na formação de professores e durante o seu exercício profissional. Embora esta seja também uma determinação do processo de Bolonha, duas das entrevistadas reconhecem que tal depende da concepção e da disponibilidade dos

formadores, bem como do seu conhecimento aprofundado dos modelos pedagógicos envolvidos. Afirmam:

Vivíamos muito no nosso 1º ciclo, na nossa EB1, eles sabiam o que era uma EB2/3, que era a sede do agrupamento tinham consciência mas não tão sentida. Há uma compreensão enorme de contextos diferentes cheios de preconceções, e eu como fui aluna da professora Sá-Chaves trabalho muito a componente reflexiva e antes de ir para o terreno fazemos uma reflexão individual e grupal num confronto de expectativas (Supervisora da formação de professores)

Dou linguística, sempre dei linguística, dou gramática da comunicação, as minhas boas notas chegavam no 2º semestre, muitas vezes prescindi de fazer avaliação no 1º semestre exatamente porque era uma disciplina com a qual os alunos nunca tinham confrontado, a reflexão sobre a língua é muito diferente do ensino explícito sobre a língua, do ensino da gramática, é muito diferente, portanto o aluno precisa de uma maturação (Diretora de curso).

Uma apreciação global da eficácia percebida das estratégias de promoção da reflexão junto dos estudantes, futuros professores, permite constatar que a reflexão sobre as práticas que desenvolvem na ação educacional dá conta da evolução dos seus percursos, ao mesmo tempo que lhes permite fazer escolhas profissionais. Afirmam a Supervisora:

Porque os alunos precisam muito de escrever, porque os alunos têm uma competência da língua cada vez mais fragilizada. E depois é muito interessante ler as reflexões finais porque eles incluem se há uma confirmação dessas expectativas ou porque há um confronto com as suas expectativas e com a mudança de escolha profissional. É delicioso ler todo este percurso Eu sou docente do 1º, 2º e 3º (anos curriculares) e vejo esta evolução que me traz alguma satisfação profissional porque eu vejo frutos de muito trabalho da minha equipa.

Por outro lado, ao nível dos benefícios da reflexão sobre o conhecimento das disciplinas, uma das entrevistadas, que é também professora de uma das disciplinas do cursos, referiu a essencialidade dessa prática, sob pena de os estudantes não chegarem ao âmago das questões essenciais ao saber desejado, não conseguindo depois organizar uma prática adequada ao contexto escolar.

Foi ainda realçada a importância da reflexão no enriquecimento do/a formador/a, quer decorrente do desempenho de cargos de coordenação, quer decorrente do trabalho de equipa, quer, ainda pela exigência do/a professor/a ter de conceber e desenvolver a disciplina em que trabalha. Por isso, e apoiando-nos na regularidade dos discursos destes entrevistados, parece poder inferir-se que o desempenho conjunto e partilhado de

cargos exige, e por isso exercita, competências reflexivas, também aos formadores, isto é, reflete-se sempre com alguém ...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração teórica realizada sobre o lugar da reflexão na formação e desenvolvimento profissional dos professores permitiu reforçar a ideia de que esse lugar é de grande centralidade nos discursos acadêmicos sobre a formação de professores. Ao mesmo tempo, a análise dessa situação em discursos de professores, formadores de futuros professores (formação inicial) e de outros professores (formação continuada), permitiu identificar uma conciliação com estas posições teóricas. Isto é, tanto os autores que têm produzido conhecimento sobre a formação de professores como os formadores de professores reconhecem as possibilidades que a reflexão sobre as práticas profissionais, e na ação educacional, geram para o desenvolvimento profissional.

Ao nível das políticas que definem a educação e as suas prioridades, como se deu conta neste artigo, a situação não é uniforme: por um lado, ocorrem medidas que reconhecem a importância de condições para a partilha e para o trabalho colaborativo entre professores, entendidas como oportunidades para desencadear uma reflexão individual e em grupo; mas, por outro, têm ocorrido situações que fazem vacilar e desvalorizam culturas profissionais iniciadas, provocando retrocessos no modelo até agora instituído.

Focando a atenção apenas nos discursos dos formadores de formação continuada de professores, a reflexão é entendida como pertinente e relevante ao nível do desenvolvimento das ações que realizam, sendo considerada como um contributo para uma maior relação com os quotidianos profissionais. Nesse sentido, o recurso à reflexão é considerado um meio para o desenvolvimento profissional, porquanto é visto como uma mais-valia para o enriquecimento das práticas pedagógicas, para motivação para a profissão e para o alcance de domínios superiores de compreensão das realidades educacionais. A análise permitiu ainda inferir que este grupo de inquiridos procura, na sua função de formadores, promover a reflexão para a (e na) formação de futuros professores reflexivos. Dito de outro modo, sobressai a ideia de que uma formação terá de ser reflexiva na sua origem permitindo, com os sujeitos em formação, refletir os contextos em que se situam e as circunstâncias de quem neles está, tendo de ancorar-se, para isso, na investigação.

Quanto aos formadores de futuros professores, a reflexão surge também como uma ideia nuclear. Todavia, os sentidos atribuídos variam de acordo com os cargos que estes ocupam. Conclui-se que é dada ênfase à reflexão na formação, tendo em conta o perfil de professor que se quer formar. Por outro lado, os procedimentos a que estes formadores recorrem afastam-se da concepção de professor como técnico e aproximam-se da visão de professor reflexivo (ZEICHNER, 1993, 2000, 2005, 2010) que desenvolve essa tarefa ao longo da vida, em circunstâncias formais e informais (MARCELO, 2009), e marcadamente comprometido com princípios de responsabilidade social (NÓVOA, 2009). Conclui-se também que é dada importância ao “olhar por dentro” os órgãos responsáveis pela formação, refletindo sobre si próprios e sobre os modelos de formação que se veiculam. É ainda confirmada a importância de os estudantes, futuros professores, poderem ter espaço para a reflexão individual e coletiva, reconhecendo-se que esta contribui para o desenvolvimento de competências reflexivas, e que tenham em conta a diversidade dos contextos em que interagem.

Em síntese, como foi tornado claro pela abordagem teórica realizada e pela análise dos discursos dos formadores (de formação inicial e continuada), a palavra reflexão está muito presente em ambos os discursos. Ao mesmo tempo, pelas regularidades do conceito *reflexão*, nos discursos recolhidos neste estudo, parece poder deduzir-se haver uma aposta num exercício reflexivo, tanto no trabalho entre os formadores como nas práticas que desenvolvem enquanto formadores de professores. Apesar disso, e convocando uma vez mais Esteves (2010), é importante repensar os sentidos com que se usa o termo reflexivo e as expressões a este adjetivo associadas pois elas implicam, como ao longo do artigo se afirmou, a capacidade de ir além do pensar e de ser capaz de se posicionar criticamente face à própria forma usual de pensar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Supervisão na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 217-238.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 13-41.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

L'ÉCUYER, René. **Méthodologie de l'analyse développementale de contenu**. Canadá: Presses de l'Université, 1990.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**, Porto: CIEE/Livpsic, 2010. p. 45-61.

FERNANDES, Preciosa. **O currículo do ensino básico em Portugal**: políticas, perspetivas e desafios. Porto: Porto Editora, 2011.

FERRY, Gilles. **Le trajet de la formation**. Paris: Ed. Dunot, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação**. Lisboa: Ed. Moraes, 1972.

FREIRE, Paulo. Uma educação para a liberdade. Porto: Edição Textos Marginais, 1974.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre, 2000.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C., 1990.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1998.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y post modernidad (cambiam los tiempos, cambia el profesorado)**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In:

ABRANTES, Paulo. **Gestão flexível do currículo**: reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: ME.DEB, 2002. p. 41-62.

LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, 2000, 7, 20-26.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, 2010, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, 2012, 9(2), 35-49.

MAGALHÃES, António; STOER, Stephen. **A escola para todos e a excelência académica**. Porto: Profedições, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos; ESTEBERANZ GARCIA, Araceli. Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. **Revista de Educación**, 1998, v. 317, p. 97-120.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. **Revista de Educación**, 2009, v. 350, p. 31-55.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Reforma educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. p. 57-69.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 2009, v. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

ROLDÃO, M^a do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora, 2003.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Becoming a teacher educator. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 117-124. 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Entrevista a Presença Pedagógica**, Minas Gerais, 2000, v. 6 n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

ZEICHNER, Kenneth. New epistemologies in teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 2010, n. 68 (24.2), p. 123-149, aug. 2010.

Recebido em 6 de junho de 2016.

Aprovado em 30 de junho de 2016.